APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA EM MARX, DURKHEIM E WEBER: INDÍCIOS DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E DE UMA CONCEPÇÃO PLURAL DE EDUCAÇÃO

LUÍS ANTONIO GROPPO
Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana, e do Centro Universitário Adventista de São Paulo, Unidade Engenheiro Coelho. Pesquisador do CNPq. E-mail: luis.groppo@pq.cnpq.br

Introdução

Motivado a dissertar sobre o tema "Sociedade capitalista e educação segundo Marx, Durkheim e Weber" em um evento acadêmico, escrevi este capítulo. O tema sugerido, em sua vastidão e complexidade, era muito desafiador. Diante dele, motivado pelas pesquisas em sociologia da educação sociocomunitária, resolvi abordar três aspectos em especial, os quais se constituem nos três objetivos deste texto. Primeiro, apresentar as principais ideias de Marx, Durkheim e Weber relativas à educação – nas modalidades hoje descritas como informal, não formal e formal - na sociedade capitalista. Segundo, demonstrar como estas ideias educacionais se relacionam com o modo como cada um destes clássicos do pensamento sociológico caracterizou a sociedade dita capitalista. Terceiro, indicar possíveis interpretações alternativas para as ideias educacionais destes três autores, Durkheim, Marx e Weber, a partir das definições hodiernas de educação informal, não formal e formal.

Por meio deste último objetivo apresento o que penso sejam as considerações mais relevantes do capítulo, a saber, interessantes indícios trazidos pela aplicação do conceito de educação não formal às obras dos clássicos da sociologia. Estes indícios podem nos levar, mais do que a um olhar reiteradamente compartimentalizador sobre os tipos de educação, à defesa de uma concepção plural, sem adjetivos, de educação.

Este escrito foi criado a partir de uma revisão bibliográfica de obras dos clássicos – Durkheim, Marx e Weber – em que tratam direta ou indiretamente da educação, assim como de alguns comentadores. Também, a partir do conceito de educação não formal elaborado recentemente por pesquisadores brasileiros e europeus.

A noção de sociedade capitalista

O termo “capitalismo” nos remete às relações de tipo socioeconômico e a questões ligadas ao universo produtivo, do trabalho, do comércio e das finanças. Torna-se corrente no século XIX, graças aos economistas políticos – enquanto que a maioria dos economistas de hoje, recorrendo a um eufemismo, preferem falar em sociedade “de mercado”.

Quanto aos clássicos, o termo “sociedade capitalista” propriamente dito não aparece, exatamente deste modo, nem mesmo em Marx, e é ausente em Durkheim. Weber fala de capitalismo, mas não de sociedade capitalista.

Marx costumava usar o termo *bürgerlische Gesllschaft*, literalmente, “sociedade burguesa”, também traduzido por “sociedade civil”. Ele tomou este termo de Hegel. Hegel pensava na sociedade civil ou burguesa como etapa intermediária entre a família e o Estado. Marx subverteu tal relação, demonstrando que o Estado – espaço das relações políticas – é antes determinado ou dependente das relações estabelecidas no corpo da “sociedade civil” ou “burguesa” (MARTINS, GROPPO, 2010).

Em seus textos econômicos Marx buscou desvendar a dinâmica do capital: sua produção, sua circulação, seu consumo e sua relação com o Estado e outras instituições sociais. O capital era fruto das relações produtivas estabelecidas por meio do poder dos detentores dos meios de produção (a burguesia, classe dominante nesta sociedade civil), que exploravam a mão de obra da classe que vivia do trabalho (o proletariado). O valor de troca assumido pelo capital – o próprio núcleo vivo e energético do capital – era fruto do trabalho humano. O fato de parte importante da riqueza socialmente produzida ser privatizada por uma determinada classe era indicador do caráter exploratório, injusto e desigual desta sociedade (MARX, 2003, 1988).

Esta sociedade é também a da desumanização do ser humano, levada a efeito por processos que buscavam garantir a supremacia da burguesia e manter a dinâmica do capital, como a separação entre o saber e o fazer, a extrema divisão social do trabalho, a alienação do trabalho, a alienação ideológica, o fetichismo da mercadoria e a violência do Estado burguês. A própria burguesia é, ao seu modo, desumanizada, pois que se torna tão somente portadora do capital. É preciso que ela garanta a contínua reprodução e acumulação do capital; os indivíduos que não conseguem isto decaem para outras classes, em um processo que também acarreta a concentração do capital.

Segundo Giddens (2005, p. 277), Durkheim nunca utilizou em suas obras nem o termo “sociedade industrial” (de Saint-Simon), nem “capitalismo” (usado pelos economistas), mas antes “sociedades modernas” ou “contemporâneas”.

Fazendo uso de conceitos de Boaventura de Sousa Santos (2001), a sociologia de Durkheim coloca a ciência, a razão e a educação a serviço da Regulação Social – antes da Emancipação. Seu tema dominante é a garantia ou reconstrução de uma ordem social em um novo estágio da sociedade, a moderna, que era industrial, mais complexa, secularizada e individualista.

A sociedade é tanto um ente material (o que é destacado em suas primeiras obras, como *A divisão social do trabalho* e *O suicídio*), como um ente moral (o que se destaca em suas discussões sobre educação e em *As formas elementares da vida religiosa*), um complexo de fatos sociais cuja efetividade está para além das consciências e vontades individuais – ainda que esta própria consciência seja em boa parte criação social, e as vontades sejam reguladas pela moral da sociedade. A sociedade moderna tem problemas sérios a enfrentar: a anomia – a falha na regulação moral no comportamento dos indivíduos e grupos no interior dela. Em suas primeiras obras, trata-se, sobretudo, de uma falha na divisão social do trabalho. Esta falha poderia ser sanada com a formação de grupos profissionais, cuja ação teria efeitos moralizadores. Deste modo, se completaria a passagem da solidariedade mecânica (fundada nas semelhanças entre os membros de uma sociedade) para a solidariedade orgânica (fundada nas diferenças e especializações entre os indivíduos e grupos que compõem uma sociedade) (DURHEIM, 1999).

Em suas obras sobre educação, Durkheim trata da dificuldade de encontrar um substituto para a religião, como garantidora da consciência coletiva, no mundo contemporâneo. Ele não aponta a ciência como este substituto, mas sim a “educação moral” (DURKHEIM, 1978, 1947).

Quanto a Weber, ele aborda o tema da sociedade capitalista a partir da sua questão predileta: a racionalização da vida social. Se bem que em outras sociedades tenha se desenvolvido algum tipo de capitalismo e de comércio, o capitalismo moderno é único, por desenvolver instituições como a organização capitalista do trabalho livre (ao menos formalmente), a organização industrial racional voltada para um mercado regular, a separação dos negócios da moradia da família e a contabilidade racional. A racionalidade, tendencialmente burocrática, da organização econômica, é o que dá o tom desta sociedade capitalista, para Weber (2004).

Definições de educação informal, não formal e formal

Tradicionalmente, distinguiram-se na sociologia da educação dois modos principais de educar: a educação escolar e a educação familiar, também conhecidas como educação formal e informal. Brandão (2007) preferia os termos ensino e aprendizado. Enquanto a educação escolar (ou ensino, ou educação formal) tende a ser identificada com a própria instituição escolar, a "educação informal é toda gama de aprendizagens que realizamos (tanto no papel de ensinantes como de aprendizes), que acontece sem que nos demos conta. Acontece ao longo da vida, constitui um processo permanente e contínuo e não previamente organizado". (PARK, FERNANDES, 2007, p. 127). A educação informal trata-se de um rol de aprendizagens e conhecimentos compostos por: "percepção gestual, moral, de comportamentos provenientes de meios familiares, de amizade, de trabalho, de socialização, midiática, nos espaços públicos em que repertórios são expressos e captados de formas assistemáticas". (PARK, FERNANDES, 2007, p. 127).

Mais recentemente, no Brasil, em especial a partir dos anos 1990, passou a se reconhecer na academia e no mundo social mais um terceiro formato: a educação não formal. Fernandes e Park (2007, p. 131) citam Afonso para distinguir o formal e o não formal:

> Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequencia (prévia) e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita a não-fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação aos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Se considerarmos estes modos educacionais como tipos históricos, poder-se-ia argumentar que a educação não formal é um novo campo educacional, surgido de processos recentes que tornaram possível ou necessária a fecundação de uma modalidade educacional não deixada ao acaso das relações cotidianas (como a educação informal), mas planejada com uma flexibilidade bem maior que a da educação escolar. Até certo ponto, é possível concordar com esta assertiva, já que o reconhecimento de que a educação não se resume ao seio das relações informais nem à instituição escolar é algo relativamente recente. Entretanto, se considerarmos que formas de educação que se distinguiram da informal e da escolar há muito tempo ocorrem, ao menos na sociedade moderna – tomem-se os casos da educação no interior dos movimentos sociais, das instituições religiosas e a educação popular como exemplos – talvez seja mais interessante tomarmos esta tríade conceitual como tipos ideais a-históricos.

Isto é ainda mais relevante no caso da educação não formal. Na condição de tipo ideal, o conceito de educação não formal é capaz de caracterizar diversas situações de ensino-aprendizagem, que se deram antes do atual momento histórico, antes do termo "não formal" ter aparecido, antes mesmo da própria escola se generalizar como a modalidade educacional mais característica. Interessante, como se verá, que o próprio Weber indica algumas destas situações, que não são nem informais, nem iguais aos da atual escola (de educação especializada): formação de letrados na China imperial, formação de sacerdotes em diversas situações históricas, formação de guerreiros e formação de artesãos nas corporações. Mais recentemente, podemos indicar a educação no e pelos movimentos sociais: cooperativas, sindicatos, partidos, Internacionais comunistas, movimentos estudantis, feministas, ecológicos, populares etc. Enfim, a educação popular, termo que ganhou tanta importância política e educacional nos anos 1960 e 70 na América Latina.

Como nos ensina Valéria Aroeira Garcia (2009, 2007), não é preciso pensar o não formal em oposição ao formal. Trata-se de distintos campos de formação humana, com diferentes formas, objetivos e preocupações, que não precisam se polarizar. Mas também, não se reduzem um ao outro.

De toda forma, como Gomes (2008) afirma, apesar de uma relativa contradição interna, ao se afirmar pela negativa, o termo educação não formal nos alerta que existe – de modo real e potencial – muito mais de educação intencional e planejada que a forma escolar. E, por isto, ele é um termo muito positivo.

Aplicadas a algumas ideias de Durkheim, Marx e Durkheim, as noções de educação informal e não formal parecem indicar que suas obras, numa concepção mais aberta e integral de educação – como processos de formação humana – trazem muito mais sobre a educação do que eles próprios conceberam. Se fizermos coincidir o conceito de educação formal com o de educação escolar, como indiquei acima, restarão também interessantes problemas, surgidos da discussão sobre a educação em Durkheim, Marx e Weber. As classes de ensino dentro das fábricas, flagradas por Marx no século XIX, bem como as modalidades educacionais apontadas por Weber para a formação de grupos religiosos e guerreiros (educação para o carisma) e de elites na Idade Média (educação para a cultura), não cabem exatamente em nossa noção de escola. Também, o caráter relativamente não formal da educação moral, segundo Durkheim, no coração da escola – que é muito mais do que um treinamento profissional.

Isto nos leva a outra hipótese: não seria melhor tratar, cada vez mais, da educação sem adjetivações ou qualificativos? (FERNANDES, GROPPO e PARK, 2012).

A própria interpretação das ideias – direta e indiretamente – educacionais destes clássicos indica a pertinência de uma educação pensada assim, sem adjetivos, de modo amplo, concebendo que toda relação social pode conter um aspecto educacional, já que formativo do ser humano. São estas sugestões que o capítulo quer perseguir, nos seu próximo item.

Educação e sociedade capitalista entre os clássicos

Este item, o maior deste texto, busca atingir dois dos objetivos anunciados: cotejar as ideias sobre a educação dos clássicos com suas respectivas concepções sobre a sociedade dita capitalista; ao realizar este cotejo, também realizo o segundo objetivo, aplicando os três tipos ideais de educação apresentados no item anterior – formal, informal e não formal – para interpretar aquelas ideias e encontrar indícios talvez insuspeitos da presença da questão educacional em vários aspectos das obras de Marx, Durkheim e Weber.

Cada subitem, a seguir, trata de um dos clássicos, seguindo uma ordem cronológica, primeiro Marx, depois Durkheim e finalmente Weber. Os subitens possuem a mesma estrutura: uma apresentação dos diagnósticos que cada autor faz da educação e sua relação com a sociedade de seu tempo; a seguir, uma interpretação dos prognósticos que cada um deles faz sobre a educação. Como procuro demonstrar, o uso dos tipos ideais de educação informal, formal e não formal para analisar as indicações – diretas e indiretas – dos clássicos sobre a educação pode abrir um olhar mais plural e ao mesmo tempo sem adjetivações sobre a educação no pensamento de Marx, Durkheim e Weber.

Marx e a educação

No diagnóstico que Marx faz da sociedade burguesa, dita capitalista, no que se refere às relações com a educação, destaca-se primeiro o tema da desumanização do ser humano nas relações capitalistas. Entre os processos pelos quais se dá a desumanização dos seres humanos, nos chama a atenção, em obras como a do braço direito de Marx, Friedrich Engels (*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*) e diversas passagens de *O capital* de Marx, a degradação da classe trabalhadora na criação do trabalho “livre” assalariado (com a expulsão dos camponeses da terra e a destruição do sistema produtivo artesanal), nos processos produtivos em que os trabalhadores são submetidos a jornadas longas (produzindo a “mais-valia absoluta”), estafantes, perigosas e danosas à saúde, na urbanização caótica que cria péssimas condições de moradia,

higiene e condição moral, na formação do exército industrial de reserva, nas ondas de miséria, fome e doenças. (ENGELS, 1988; MARX, 2003).

Os processos de trabalho e outras relações da vida cotidiana, incluindo aquelas vividas nas formações familiares danificadas ou destroçadas das classes trabalhadoras, tendem a de-formar (ou formar como seres pouco ou não humanos) as atuais e futuras gerações das classes que vivem do trabalho. A vida cotidiana da família forma quase que um *continuum* com o trabalho. A mão de obra se reproduz não apenas com o fornecimento de alimentos, roupas e moradia pela família, mas também nos processos educativos informais que formam (ou de-formam) os futuros operários.

Ao apresentar estas informações sobre o processo em que a classe operária vive, sobrevive e se reproduz, Marx e Engels nos incitam, indiretamente, a fazer uso de uma noção ampla de educação, em que ela coincide com formação humana. Tratam, em geral, de processos informais de educação, que ocorrem no mundo do trabalho e no cotidiano da família operária.

Entretanto, além da desumanização, há elementos positivos germinados. Em *O manifesto comunista*, Marx e Engels (1989) indicam que a classe operária desenvolve, pela própria dinâmica de sobrevivência e resistência, uma forma própria de família, com solidariedade, formação e valores, que vão se distinguindo da família nuclear ou padrão idealizada pela burguesia. E em *O capital*, Marx (2003) analisa as leis que determinam a criação das classes de ensino nas fábricas têxteis da Inglaterra, que indicavam um movimento futuro de aliança entre educação e trabalho industrial – uma passagem da educação informal, no que se refere à formação para o trabalho (no âmbito da família ou do chão da fábrica), para uma educação mais formalizada, nas classes de ensino.

Há outro aspecto educacional latente nas considerações e na práxis política de Marx e Engels (1989). Trata-se da formação política do militante e da consciência de classe operária. A educação política e ideológica se daria no interior dos movimentos dos trabalhadores, tais como cooperativas, sindicatos, movimentos grevistas, partidos operários e associações entre sindicatos e partidos operários. Dar-se-ia também no próprio movimento histórico, nas derrotas e vitórias da classe trabalhadora em revoltas, greves e revoluções.

A própria obra de Marx e Engels pode ser lida neste duplo movimento: aprender com a dinâmica histórica dos movimentos sociais; e também refletir sobre estes movimentos (suas vitórias, derrotas e perspectivas) e com esta reflexão contribuir para a educação e a autoeducação

dos militantes e de toda a classe operária. É o sentido de obras como *O capital*, que Marx autorizou ser editado também em uma versão condensada e mais simplificada, para divulgação entre os trabalhadores. Também, de obras históricas sobre a revolução de 1848, o "18 Brumário de Luís Bonaparte" e "A Comuna de Paris".

Na interpretação de Lukács (1974), a consciência de classe operária iria permitir que, pela primeira vez, a humanidade compreendesse com clareza os fundamentos (sobretudo, econômicos e produtivos) de suas organizações sociais. Seria um processo em que a classe operária educaria a si própria e à toda a humanidade, em conjunto com a revolução e a construção da sociedade comunista.

Enfim, há um processo vivido, mais do que planificado, de educação não formal no interior das organizações e movimentos operários, do qual Marx participava com sua práxis política e sua reflexão teórica. Há uma linha histórica, cheia de inúmeras e mesmo contraditórias contribuições, que vai dos movimentos operários do século XIX aos movimentos sociais da segunda metade do século XX, em que se pensa e pratica uma educação dentro ou a partir dos movimentos sociais, em destaque a educação popular de Paulo Freire (2004). Uma das linhas de pensamento sobre a educação não formal, no caso do Brasil, veio dos estudos sobre a educação nos movimentos sociais, como a obra de Maria da Glória Gohn (2001).

Os escritos de Marx e Engels tendem a não considerar a educação de tipo formal como veículo importante de transformação social. Opõem-se à posição, tida por eles como ingênua, de socialistas utópicos como Robert Owen, que apostavam muitas fichas na educação do trabalhador no seio das cooperativas, e mais ainda, no convencimento das elites sobre a superioridade do socialismo. Marx e Engels indicam, nestas passagens, que a educação socialista seria uma criação *a posteriori* da revolução, que instauraria a ditadura do proletariado. (NOGUEIRA, 1993; GROPPO, 2008a).

Outras vezes, como na Crítica ao Programa de Gotha, ao afirmar que a combinação do trabalho produtivo com a instrução "desde tenra idade" "era um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual" (MARZ, 1980, p. 224), Marx e Engels indicam a importância – ainda que secundária – da educação no processo de formação da classe trabalhadora rumo à revolução proletária.

A proposta de combinação de saber e fazer, de instrução escolar com trabalho fabril, se faz não a partir da imaginação de Marx, de um puro "dever ser". A proposta surge no interior da

própria sociedade burguesa, que criava leis que determinavam o estabelecimento de classes de ensino nas fábricas de certos ramos (como os têxteis), que empregavam o trabalho infantil. Estas leis foram criadas pela própria pressão de setores da burguesia, preocupados com a degradação da mão de obra, mais do que por um sentimento humanitário desinteressado (MARX, 2003).

No seio desta mesma sociedade também são criadas as escolas politécnicas e de agronomia. Ainda que estas não oferecessem um ensino capaz de aliar intimamente o saber e o fazer, ao menos praticavam um ensino "pluriprofissional". (NOGUEIRA, 1993; MANACORDIA, 1996).

Neste sentido, a tão valorizada aliança entre ensino e trabalho é uma possibilidade histórica dialeticamente dada pelo desenvolvimento das contradições no seio da sociedade burguesa. Com esta aliança, a classe trabalhadora poderia adquirir a cultura técnica desenvolvida pelo capitalismo, tornando-se capaz de exercer o controle dos processos produtivos. Tal controle configura o aspecto político desta tese, ou seja, não seria esta escola aliada ao trabalho lugar para "educação ideológica" ou política, mas sim para a compreensão do próprio processo de trabalho na fábrica.

Contudo, ainda mais patente nesta proposta de aliança entre ensino e trabalho, é a defesa da constituição do "Homem Integral" ou da restituição da onilateralidade humana. Deste modo, se superaria a unilateralidade potencializada pela sociedade capitalista, que reforçou a divisão social do trabalho e a fragmentação do processo de trabalho em especialidades autônomas. Com a onilateralidade, o trabalhador, o ser humano, poderia explorar todas as capacidades inerentes à condição humana, teria "a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa" (MANACORDIA, 1996, p. 32).

Durkheim e a educação

Durkheim, ao definir educação, associou-a à "socialização metódica das novas gerações pelas gerações adultas". Em semelhança ao que faria Weber, praticamente associou educação e socialização. Suas obras indicam muitas vezes os modos como cada sociedade e cada tempo histórico criaram seus próprios modos de educar, inclusive porque cada uma tinha seu próprio ideal de ser humano e seus particulares objetivos de formação moral (DURKHEIM, 1978; BRANDÃO, 2007).

O caráter social da educação é reforçado pelo fato de que, para Durkheim, a própria pessoa humana é formada pela sociedade, nos processos de socialização. Deste modo, a

sociedade, por sobre o ser natural, constitui o ser social. O ser social não apenas reprime paixões e pulsões socialmente indesejadas, mas também forma boa parte do que somos: linguagem, razão, reflexão, arte, valores e, enfim, projetos de vida que moderam os desejos e os anseios. A própria ideia de um "indivíduo" livre e autônomo é uma criação necessária da sociedade moderna, que precisa desenvolver uma divisão social do trabalho que incentiva a autonomia relativa das partes, dos seus "órgãos". (GROPPO, 2008b; DURKHEIM, 1999).

O problema é que a rapidez das transformações que configuram a sociedade moderna, bem como a grande densidade moral e material da nova sociedade, dificultam o ajuste entre estes órgãos diversos. Não fica clara a articulação entre as partes que compõem o todo. A solidariedade de tipo orgânico, em que cada parte (grupos sociais e indivíduos) deve realizar sua função social para o bem do todo, fica falha, em especial porque estas partes não têm a consciência moral de sua função ou papel em benefício do conjunto da sociedade (RODRIGUES, 1990; DURKHEIM, 1999).

A questão é menos de ordem das injustiças ou explorações econômicas, e mais de ordem moral – mesmo no que se refere às crises econômicas e às revoluções sociopolíticas. Neste sentido, fundamental para Durkheim é a restauração moral.

Em *A educação moral*, Durkheim (1947) afirma que não pode a família ser fonte muito relevante desta moralização, pois que a família se tornou, no mundo moderno, sobretudo lugar de afetividade. Se considerarmos a proposta de Durkheim de findar com o direito de herança, vemos mais uma vez porque o sociólogo francês não considera a família como *lócus* privilegiado da moralização (DURKHEIM, 1999). Enfim, é preciso lembrar que, para Durkheim, a família não é o grupo do qual procede a sociedade, mas sim o contrário: das hordas reunidas, agora tornadas clãs em sociedades segmentárias e de solidariedade mecânica, é que vão se originar as famílias. (RODRIGUES, 1990).

Não é o âmbito da educação informal o lugar da educação moral, nas sociedades regidas pela solidariedade orgânica.

Dado este prognóstico – crise da moralidade pública e fraqueza da ordem familiar para socializar adequadamente os novos membros da sociedade – o prognóstico de Durkheim gira em torno da necessidade de uma nova forma de moralização pública e da centralidade da educação moral.

Em *A divisão do trabalho social,* Durkheim (1999) aponta a necessidade de se reconstituírem os grupos ou agrupamentos profissionais, para a superação da situação de anomia (falha moral) na divisão social do trabalho, para a normalização da solidariedade orgânica, permitindo a consolidação das consciências particulares.

Os grupos profissionais teriam a incumbência de formar e garantir as consciências particulares. Durkheim afirmava que a consciência social era formada pela consciência coletiva (valores compartilhados por todos os membros de uma sociedade) e pelas consciências particulares. Nas sociedades modernas, a porção da consciência social ocupada pela coletiva é bem mais reduzida em comparação com as sociedades onde imperava a solidariedade de tipo mecânico.

Durkheim prognostica os grupos profissionais como o lugar da regulação das consciências morais particulares. Podemos afirmar também que é o lugar da formação de indivíduos cientes de sua posição particular e de sua função social – lugar de educação moral, não a moral que retrata a consciência coletiva, mas aquela cultivada por seu agrupamento profissional. Na medida em que é consciente e planejada, esta formação bem poderia ser considerada como uma educação não formal, já que ela não precisa se dar do modo formalizado, como aquele constituído pela escola, mas sim no interior dos processos de trabalho.

Entretanto, a proposta de Durkheim em favor dos grupos profissionais encontrou pouco apelo político. Mais forte parece ter sido sua influência na chamada educação moral no interior do ensino dito fundamental.

Como dito, a educação moral cria o ser social na pessoa, que assim reprime, regula e modera os seus desejos e pulsões. Diante da questão da secularização, do recuo da religião como núcleo central de garantia da consciência coletiva (aqueles valores morais cultivados por todos os membros da sociedade), Durkheim aposta mais, principalmente em suas obras de maturidade, no papel da educação escolar, destacadamente a educação moral (DURKHEIM, 1947, 1978).

A educação moral transmitira os valores morais fundantes da sociedade moderna, os quais encapam os elementos básicos da moralidade, a saber: a) espírito de disciplina (formado a partir do gosto de ter regularidade e do gosto de ter autoridade); b) vinculação aos grupos sociais; c) autonomia da vontade. A autonomia da vontade é elemento da moralidade específico das sociedades modernas. Na verdade, poderia ser traduzido como uma “obediência esclarecida”. Por

exemplo, para Durkheim, são ruins a fantasia e a criatividade infantis, que devem ser reprimidos pelo professor, já que poderiam ser fontes de contestação da moral.

O professor é uma espécie de "voz da sociedade", o intérprete das grandes ideias morais de seu tempo, e que vai procurar fazer com que o aluno sintonize em seu interior esta voz, via a moralização. Talvez se possa dizer: mais que certificados ou conteúdos, o importante é a formação moral. Aquilo que não estará destacado nos diplomas – aspecto não formal do ensino – na verdade é o mais importante, na concepção de Durkheim.

Ou então se pode concluir, de modo semelhante ao que fiz com Marx, que a educação deve ser pensada nos clássicos como não adjetivada, como algo que se confunde com o processo mais amplo de socialização e de formação social da pessoa.

Weber e a educação

Rodrigues (2004) afirma que, para Weber, a educação típica da sociedade moderna é aquela pela qual as pessoas – ou certos grupos de pessoas – são preparadas para exercer dadas funções na estrutura burocrática do Estado moderno e da economia capitalista, estrutura que funciona com base no direito racional e da administração racional. Deste modo, burocratização e racionalização tornam-se os termos-chave para Weber descrever o âmago desta sociedade capitalista. Em consonância com tais características, a educação vai se tornar uma espécie de pacote de conteúdos e disposições para o treinamento dos indivíduos para gerenciar as estruturas burocráticas do Estado e administrativas das empresas, de modo racional.

O capitalismo moderno e o Estado burocrático geram um novo tipo de pessoa: racional, livre de concepções mágicas (já que o mundo foi desencantado, sendo retirado dele tudo o que seria da ordem do sobrenatural) e obediente apenas ao direito racional (instaurando o império da lei e da razão). É o que Weber chama de pedagogia do treinamento (RODRIGUES, 2004) ou educação especializada (GONZÁLEZ, 2012). Como visto, este tipo de educação está relacionado ao tipo de dominação burocrático-legal. Assim como há mais dois tipos de dominação legítima – a carismática e a tradicional – há mais dois tipos de educação, igualmente relacionadas com estes tipos de dominação: a educação carismática e a pedagogia do cultivo.

Antes de descrever melhor estes tipos, é interessante seguir a interpretação de González (2000, 2012) sobre as ideias educacionais de Weber. Ela indica a noção ampliada de educação neste autor clássico, como se verá.

Segundo Gonzáles (2012), Weber demonstra que, diante da situação constante de competição no interior das sociedades, inclusive nas capitalistas, existem mecanismos de seleção social. Tais mecanismos se referem às chances que cada indivíduo tem de sobreviver e de ascender socialmente na hierarquia social. A educação aumenta as chances do indivíduo neste processo de seleção social.

Assim como quaisquer outras relações sociais, as educacionais podem levar à formação de associações, nos termos de Weber. O mero pertencimento a uma associação educacional (assim como de quaisquer outras associações) pode dar, ao seu membro, benefícios não previstos no fim declarado desta associação. Weber costumava dar como exemplo os estudantes de economia na Alemanha de seu tempo, que, com este acesso, mais uma cicatriz decorrente de um duelo, costumavam alçar postos de oficiais de reserva, conquistando um interessante *status* social.

Weber demonstrou a grande ligação entre educação e estratificação social. Mais clara nas ordens tradicionais, a educação era um elemento a mais para garantir privilégios extensos a um grupo o mais reduzido possível, tanto nos estamentos superiores quanto nas associações de tipo corporativo (fraternidades estudantis, ordens cavalheirescas e as corporações de artesãos). Mas esta relação continua presente na sociedade moderna, em que a educação se torna parte das exigências de qualificação dos funcionários e empregados modernos.

Weber concebeu a educação para além da educação escolar, como uma relação que se identifica mesmo com a socialização (deste modo, aproximando-se da noção de Durkheim). Por exemplo, em uma passagem em que trata da dominação como uma relação que se imbrica com as relações sociais cotidianas, afirma, sobre a família e a escola: "[...] a dominação exercida pelos pais e pela escola estende-se para muito além da influência sobre aqueles bens culturais (aparentemente apenas) formais até a formação do caráter dos jovens e com isso dos homens". (WEBER apud GONZÁLEZ, 2012).

Weber faz da socialização e da educação praticamente termos sinônimos, ou considera a educação como parte do vasto campo da socialização. De todo modo, quando usa o termo educação propriamente dito, ainda assim não é apenas a educação escolar a que se refere, mas a algo que pode estar para além disto, como a educação no cotidiano e no trabalho (quando fala do aprendizado de sobrevivência e de enriquecimento dos protestantes nos tempos da Reforma), ou a educação religiosa promovida pelas igrejas ou Estado, ou ainda a educação dos guerreiros, dos círculos filosóficos e literários, entre outras.

Retornando aos tipos de educação, Weber, segundo Rodrigues (2004) e Gonzáles (2012), identifica outros dois tipos, além da pedagogia do treinamento. Estes escritos sobre os tipos de educação servem para ilustrar seus tipos de dominação legítima, e a eles estão relacionados.

Primeiro, a educação do carisma. Ela não tem como alvo pessoas ditas “normais”, mas justamente aquelas que parecem capazes de revelar qualidades excepcionais, tais como atributos mágicos ou dons heroicos. Entre os exemplos históricos dados por Weber estão o ascetismo mágico antigo e o ascetismo do herói guerreiro na Antiguidade clássica e Idade Média. Aqui, educar significa despertar um dom, graça ou carisma, que já existe latente, de modo inato, no educando.

Já a pedagogia do cultivo ou educação para a cultura busca formar o indivíduo “culto”, moldado dentro de certo ideal de cultura valorizado por dado estamento, ao qual este indivíduo estaria destinado. A educação é uma espécie de qualificação cultural, destinada a formar membros de certo estamento (sacerdotes, cavaleiros, letrados, intelectuais humanistas) ou a compor o aparato administrativo em formas tradicionais de dominação política (como os mandarins na China Antiga).

O caso dos mandarins chineses é ilustrativo. O candidato a mandarim comprova seu privilégio de participar deste estamento via exame, que atesta sua formação humanística e literária, que indica ser este um sujeito “culto”. Ele não precisa comprovar capacidades técnico-administrativas. A administração de fato ficava nas mãos de seus auxiliares. A base desta forma de dominação, tradicional, era a crença no poder sagrado do Imperador (o que já bastaria para poder bem governar) e seus mandarins (que, para alcançar tal dignidade, bastaria provar superioridade literária).

Os tipos ideias de educação de Weber parecem ser vazios de conteúdo, formais, aplicáveis a muitas situações históricas. Entretanto, o tipo ideal pedagogia do cultivo, assim como a dominação burocrático-legal, se referem mais especificamente ao modo como, respectivamente, educação e administração se conformaram no Ocidente moderno. Servem, sobretudo, para compreender a especificidade histórica da modernidade ocidental – ainda que possam ser aplicados a outros casos históricos, como o próprio Weber faz, para compreender porque não desenvolveram a racionalidade de tipo capitalista e burocrática tal qual a modernidade ocidental.

Como dito, a pedagogia do treinamento ou educação especializada serve para formar o especialista, o perito. De modo mais característico, forma o funcionário, que pertencente a uma

burocracia, tem acesso a saberes considerados como específicos desta estrutura. Mas a educação não deixa de perder a característica de ser usada como mecanismo de aquisição de *status* e ascensão social, dando acesso a outros privilégios, regalias, bens e poderes para além do conteúdo ensinado. O diploma também é usado como um instrumento a mais para tentar manter a exclusividade no acesso a esta burocracia, que tende a se tornar uma casta. Muito das críticas de Weber ao sistema universitário alemão partem desta percepção da dominação burocrática e seus efeitos na formação educacional.

É possível depreender da obra de Weber alguns prognósticos sobre a educação na sociedade dita capitalista, ainda que de modo mais indireto em comparação com Marx, e mais indireto ainda em comparação com Durkheim.

Contudo, mesmo estes escritos esparsos de Weber sobre a educação são capazes de criar certa polêmica entre seus comentadores. Para alguns, apesar de seu rigor analítico, Weber parece afirmar que a especialização e, portanto, a educação especializada, é uma situação inevitável em tempos de racionalização e burocratização. Reagiria com tom de crítica resignada. Ou de aceitação de que, ao menos, esta elite burocrática, que certamente faria funcionar o Estado alemão e suas principais instituições, como a universidade, o fizessem de modo mais eficaz, sendo mais bem preparados: no caso do funcionário público, com uma educação política que o fizesse mais ciente da ética da responsabilidade do homem político; no caso do professor universitário e do cientista, da ética da convicção do cientista, na busca da verdade, por amor à verdade. Apesar de certo tom resignado, ainda assim Weber destacaria a importância do cultivo da racionalidade substantiva ou material, para além da formal: trata-se daquela racionalidade aplicada na escolha dos fins mais apropriados para o processo de decisão, aquela que se pergunta sobre quais são os objetivos das ações humanas. O político deve agir racionalmente com relação a meios quando define os objetivos da ação, assim como o cientista, ao escolher os objetivos ou problemas de pesquisa. Em seguida, definidos os objetivos, a ação deve ser racional com relação a fins, pois se trata de escolher os meios mais apropriados para atingir os fins prévia e racionalmente escolhidos, como a verdade sobre dada questão de conhecimento, ou a conquista do bem comum ou da grandeza da pátria (SAINT-PIERRE, 1991).

Mais tarde, Karl Mannheim e Theodor Adorno retomaram estas concepções weberianas – sobre desencantamento do mundo, racionalização e racionalidade material – em suas reflexões

sobre a educação. Mas outro elemento potencialmente irruptivo, o carisma, não teve o mesmo destaque, no que se refere à educação, ao menos por estes autores supracitados.

Na interpretação de Alonso Bezerra de Carvalho (2006), o carisma seria um elemento potencialmente regenerador no pensamento de Weber, desdizendo a interpretação de que sua obra é tão somente uma crítica resignada da modernidade. O carisma é o princípio "dionisíaco", a temperar o princípio "apolíneo" das burocracias modernas.

No que se refere ao cientista e ao político, a interpretação exposta parágrafos acima deixou de considerar o elemento afetivo de sua condição e de suas ações. Distintamente de interpretações como as de Talcott Parsons, é à afetividade, ou melhor, à ação social de tipo afetivo (do dominado) que se liga a dominação legitimada pelo carisma – e não à ação social racional com relação a valores. O elemento afetivo, portanto, carismático, da condição do político e do cientista é a "vocação": trata-se da capacidade de renúncia e do autocontrole, qualidades que permitem a unidade da personalidade e o exercício efetivo da criação de valores – um exercício ético, ainda que para poucos e heroicos seres. Nestes casos, teríamos o "especialista com espírito", nos termos trazidos por Jessé Souza. (CARVALHO, 2006).

Há também, segundo o mesmo Jessé Souza, o "homem do prazer com coração" (CARVALHO, 2006). Esta possibilidade, este prognóstico, se encontra no texto de Weber "Rejeições religiosas do mundo e suas direções", quando demonstra que a estética e o erotismo, como esferas de ação social, se autonomizam em relação à esfera religiosa. (WEBER, 1997). Constituem-se potencialmente outros campos de exploração da fruição estética e do prazer erótico, ao se construírem novas valorações racionais, específicas para estes campos, que podem libertar mais o ser humano do animal e do puramente corpóreo, e unir espírito e natureza. Também no campo da arte e do erotismo, Weber prognostica um equilíbrio entre o carisma (o dionisíaco, a afetividade) e a burocracia (o apolíneo, a racionalidade), por meio da adoção livre de uma ética da responsabilidade. Não se trata, portanto, do hedonista que pratica a sexualidade sem barreiras apenas como consolo ou diversão - o prazer sem o coração.

Considerações finais

O tema proposto realmente era bastante amplo. É difícil lidar com os três autores ao mesmo tempo, já que trazem três concepções sociológicas de enorme envergadura e ricas reflexões sobre a educação. Entre os estreitamentos propostos, lidei apenas com ideias

concebidas pelos próprios autores para a educação, com relativa exceção para Max Weber, sem levar em conta usos diversos que foram feitos com suas ideias gerais para pensar a educação (algo que marcou bastante o marxismo).

Temos três concepções muito diferentes de sociedade capitalista: a contradição entre classes sociais, em Karl Marx; a busca de harmonia social, em Èmile Durkheim; o processo de racionalização, em Max Weber.

Quanto às ideias educacionais, elas foram desenvolvidas explicitamente apenas no caso de Durkheim. Em Durkheim e Marx, um pouco menos em Weber, temos ideias educacionais formuladas com muitos prognósticos, para além do diagnóstico da situação educacional de seu tempo. Trata-se de algo esperado em Marx, cuja obra busca sempre aliar análise e práxis política. Em Durkheim, tratam-se de propostas de aplicação de suas ideias sociológicas à realidade social – pouco efetiva em relação os grupos profissionais, mais eficaz no que se refere à educação moral das crianças. Enfim, é algo não tão característico de Weber, mas é possível perceber os contornos de suas proposições educacionais com a ajuda de comentadores.

Os usos das ideias sociológicas de Weber e Marx, para pensar a educação, podem levar para além do que eles próprios escreveram explicitamente sobre a educação. No caso de Marx, basta pensar na educação nos países socialistas – feitas a partir das ideias de Marx ou buscando-se apoiar nele -, a formação ideológica e política nos movimentos sociais nos séculos XIX e XX, a educação popular nos anos 1960 na América Latina e a maioria das teorias da reprodução (quando se aplicaram as ideias de Marx sobre alienação e ideologia para criticar os sistemas educacionais). Contudo, a mais influente teoria da reprodução, de Bourdieu e Passeron (1975), teria na sociologia compreensiva de Max Weber seu principal aporte. Weber também foi fonte de diversas ideias de Karl Mannheim e Theodor Adorno, que referendaram seus prognósticos para a educação em meados do século XX.

No caso deste artigo, mais importantes foram as perspectivas abertas por certa aplicação das definições de educação informal e não formal às obras de Marx, Durkheim e Weber. Quiçá traga nova luz sobre ideias educacionais latentes nos clássicos do pensamento sociológico, entre as quais: a formação na família e no trabalho em Marx e Durkheim; a formação ideológica e política em movimentos sociais em Marx; a aliança entre ensino e trabalho industrial proposta por Marx; o caráter eminentemente social da educação para Durkheim; a relação entre socialização e educação para Durkheim e Weber; a orientação moral nos grupos profissionais

proposta por Durkheim; a educação moral das crianças e a formação da consciência coletiva proposta por Durkheim; a relação entre seleção social e educação para Weber; os tipos de educação e sua relação com os tipos de dominação, segundo Weber; e a proposição da combinação entre racionalidade e carisma na formação dos funcionários e cientistas para Weber. Contudo, esta aplicação mais demonstra a presença, nestes clássicos, de uma potencial concepção de educação em sentido amplo, como socialização e formação dos sujeitos, uma educação sem adjetivos.

Recebido em 21/07/2012
Aprovado em 18/11/2012

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução***.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, Alonso Bezerra de. A sociologia weberiana e a Educação. In: ______; SILVA, Wilton Carlos Lima da. (orgs.). *Sociologia e educação:* leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006, p. 57-76.

DURKHEIM, Èmile. *Da divisão do trabalho social.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

______. *Educação e Sociologia.* 10ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

______. *La Educación moral.* Buenos Aires: Losada, 1947.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.* São Paulo: Global, 1988.

FERNANDES, Renata Sieiro; GROPPO, Luís A.; PARK, Margareth B. (orgs.). *Cidade* – patrimônio educativo. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 38ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Valéria Aroeira. *A educação não formal como acontecimento.* Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

______. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro; CARNICEL, Amarildo. (orgs.). *Palavras-chave em Educação Não formal*. Holambra: Setembro, 2007.

GERMINAL. França, direção de Claude Berri, 1993.

GIDDENS, Anthony. *Capitalismo e moderna teoria social***.** 6ª ed. Lisboa: Presença, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política***:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Paulo de Tarso. Educação sociocomunitária: delimitações e perspectivas. *Revista de Ciências da Educação*, Americana, ano X, n. 18, p. 43-64, 1º sem. de 2008.

GROPPO, Luís A. O marxismo e a sociologia da educação. In: MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda M.; ______. (orgs.). *Sociedade e educação:* estudos sociológicos e interdisciplinares, Campinas: Átomo e Alínea, 2008a, cap. 5, p. 131-166.

______. A Modernidade e a Sociologia da Educação. In: MORAIS, R.; NORONHA, O. M.; GROPPO, L. A. *Sociedade e Educação:* estudos sociológicos e interdisciplinares. Campinas: Alínea, 2008b, cap. 4, p. 93-130.

LUKÁCS, G. A consciência de classe. In: VELHO, O. G. et. al. (orgs.). *Estrutura de classes e estratificação social.* 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974, p. 11-60.

MANACORDIA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Marcos F.; GROPPO, Luís A. *Sociedade civil e educação:* fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, Karl. Observações à margem do Programa do Partido Operário Alemão (Crítica ao Programa de Gotha). In: ____; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. vol. 2. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980, p. 209-225.

______. *O capital:* crítica da economia política. Livro 1, vol. 1 (O processo de produção do capital). 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

______.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis: Vozes, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1993.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo. *Palavras-chave em educação não-formal.* Holambra: Setembro, Campinas: Centro de Memória da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, José Albertino (org.). *Durkheim:* Sociologia. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1990, Col. Grandes Cientistas Sociais-1.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAINT-PIERRE, Héctor L. *Max Weber:* entre a paixão e a razão. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

______. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. In: ______. *Textos Selecionados.* Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1997, p. 155-189.

________. A ciência como vocação, In:_________. *Metodologia das ciências sociais.* Parte 2, São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, p. 431-453, 1995.